المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5، عدد 3، 2009، 201- 216

أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي

أمين الكخن * و لينا هنية **

تاريخ تسلم البحث 2008/3/9 تاريخ قبوله 2009/6/17

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التدريس باستخدام أسلوب الدراما التعليمية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية. أجريت الدراسة على عينة تضم (120) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي موزعات على أربع شعب. وتمّ تقسيم الطالبات إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (60) طالبة، ومجموعة ضابطة بلغ عدد أفرادها (60) طالبة. وبعد ذلك تمّ تدريس مادة قواعد اللغة العربية للمجموعة التجريبية باستخدام أسلوب الدراما التعليمية، أما المجموعة الضابطة فقد درست بأسلوب التدريس التقليدي. تمثلت المادة التعليمية بمجموعة من النصوص الدرامية التي أعدها الباحثان من كتاب قواعد اللغة العربية للصف العاشر الأساسي. وبعد الانتهاء من التجربة تمّ إجراء الاختبار التحصيلي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لقياس أثر متغير الطريقة بينهما، ولتحليل البيانات واستخراج النتائج تمّ استخدام أسلوب تحليل التغاير(**ANCOVA**) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية البعدية لعلامات طالبات المجموعة التجريبية وعلامات طالبات المجموعة الضابطة، وبعد استبعاد تأثير العلامات القبلية كشفت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة التجريبية والضابطة يعزى إلى طريقة التدريس لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي تعلمت بأسلوب الدراما. (**الكلمات المفتاحية**: دراما، طريقة التدريس، قواعد، لغة عربية، تحصيل).

The Impact of Using Drama in Teaching Arabic Syntax on the Achievement Among Tenth Grade Female Students

Amin. Al-kukhun, *Faculty of educational sciences, University Of Jordan, Amman, Jordan.*

Lina Hania, *Al-Omarya school, Amman, Jordan*

Abstract: *This study aimed at measuring the effect of using drama in teaching Arabic syntax on the achievement among tenth grade female students compared with teaching them by the traditional class method. The study used selective sampling. The sample consisted of (120) female tenth grade students from two schools. The sample was chosen from four sections. The students divided equally into an experimental group (60 female students), and control group (60 female students). The experimental group was taught the Syntax by using drama whereas the control group was taught by the traditional method. The text-based instructional material for the experimental group was prepared by the researchers from a unit in the Arabic syntax textbook for the tenth grade. To answer the study question, the researchers prepared an achievement test which was administrated for both the experimental and the control groups. For data analysis, the researchers used ANCOVA to compare the post-test score means of the experimental and the control groups after removing the impact of the pre-test scores. The study found that there were statistically significant differences between the achievements of the two groups at (α=0.05) in a favor of the experimental group, which had been instructed through the drama method..(**Keywords**: Drama, Teaching method, Grammar, Arabic language, Achievement).*

مقدمة: تهتمّ الأمم بتعليم لغاتها؛ لأنها أداة التفكير والتعبير، وأداة التواصل والتفاهم. وتتمثل في اللغة خبرات الحياة بجوانبها المختلفة. وتتميّز اللغة العربية بخصائص فريدة، ناهيك عن أنّها لغة القرآن الكريم بما فيه من عقيدة سامية وقيم إنسانية رفيعة. ولما كانت اللغة العربية بهذه الأهمية، وجب على أهلها أن يعطوها من العناية ما يليق بها، ويحقق بقاءها وحيويتها، فهي المسؤولة عن حفظ تراثهم الثقافي والحضاري، وهي المرآة التي تبدو على سطحها حالة تلك الأمة وما هي عليه.

وقد اهتمّ التربويون بتدريس قواعد اللغة العربية اهتماماً كبيراً لما لها من أهمية بالغة في اكتساب اللغة وتوظيفها في الحياة؛ "فقواعدها هي السبيل لتقويم الألسن، وحفظها من اللحن والخطأ، وهي عون على دقة التعبير وسلامة الأداء" (السيد، 1980). فمن المعلوم أن الهدف الأساسي من تدريس قواعد اللغة هو تمكين المتعلم من الفهم والإفهام عن طريق التعبير الواضح السليم.

ومن أجل تطوير تدريس قواعد اللغة لابدّ من تنويع طرائق التدريس والتركيز على المتعلم الذي ينبغي أن يأخذ دوراً رئيساً فيها؛ ليكون فاعلاً متفاعلاً لا سلبياً متلقياً، والأمر هنا منوط بالمدرس الذي ينبغي عليه أن يتصرف بما تقتضيه العملية التعليمية" (عمّار، 2002، ص 12).

وقد تعدّدت طرائق تدريس قواعد اللغة العربية استجابة لمتطلبات تطوير التعليم الموجه نحو اقتصاد المعرفة، الذي أوصى بإدخال استراتيجيات جديدة في مجال التدريس كالتعلم التعاوني والتعلم القائم على النشاط، لتساعد في تحقيق رؤية جلالة الملك عبدالله الثاني في جعل الطلبة قادرين على تحقيق أهداف تعليمية

---

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

** المدارس العمرية، عمان، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2009، إربد، الأردن.

تتجاوز حفظ المعلومات، وتركز على القدرات العقلية العليا والتفكير الناقد (الإطار العام للمناهج والتقويم، 2003).

فالتربويون والمربون يرجعون أسباب ضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية إلى طريقة التدريس" (جاد، 2003)؛ إذ يمكن التغلب على ما في المادة النحوية من صعوبة وجفاف بما يضيفه المعلم من استراتيجيات وأساليب تجذب الطلاب نحو المادة وتحببهم فيها، من خلال إشراكهم في عملية التعلم، وإشعارهم بأهمية النحو في حياتهم.

وقد لاحظ أحد الباحثين (الباحثة) من خلال الممارسة في حقل التدريس، استمرار شكوى طالبات المرحلة الأساسية العليا من قواعد اللغة العربية، وعدم إقبالهن برغبة على دراستها، وضعف تحصيلهن في هذه المادة. وما أكد الشعور بهذه المشكلة عدد من الدراسات التي أكدت نتائجها شيوع الأخطاء النحوية وأثرها في تحصيل الطلبة مثل دراسة (طقاطق، 2000) التي أجراها لاكتشاف مستوى المعرفة النحوية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وقد بينت نتائج دراسته أن مستوى تحصيل الطلبة للمعرفة النحوية كان متدنياً على جميع المستويات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتحصيل الطلبة (46.97). وأكدت نتائج دراسته دراسات في هذا المجال مثل دراسة (العزام، 1999؛ زايد، 2005).

وقد خلصت نتائج تلك الدراسات إلى أنّ جفاف المادة النحوية وانخفاض عنصر التشويق في كتب النحو، واتباع الأساليب التقليدية في التعليم، يسهم في تدني مستوى الطلبة في مادة اللغة العربية، ويولد لديهم اتجاهات سلبية تدفعهم إلى النفور من حصة القواعد النحوية، كما عزا (طقاطق، 2000) ضعف الطلبة في النحو لكون الطلبة لا يدركون مقاصد النحو ووظيفية القواعد، بالإضافة إلى التزام معظم المعلمين بالطرق الجامدة في التدريس، فهم لا يفكرون في تيسير النحو ولا يربطون بين القاعدة النحوية والمعنى، وقد أوصى الباحث بتيسير القواعد النحوية، وتنويع أساليب تدريسها بما يتلاءم مع حاجات الطلبة وميولهم.

ومع تعدد أساليب التدريس لا يمكن اختيار أسلوب واحد على أنه الأمثل؛ إذ إنّ اعتماد أسلوب واحد في تدريس جميع موضوعات المنهج مع جميع المتعلمين، يؤدي إلى الملل الذي يصيب المعلم والمتعلم على حد سواء.

ويعدّ أسلوب الدراما التعليمية من الأساليب الحديثة التي يمكن اتباعها في التدريس؛ إذ يعتقد أنه "أسلوب فعال يوظّف نشاط الطالب، ويساعده في التعلم من خلال لعب الأدوار في المواقف الحياتية والخيالية المنوعة، فيؤدي إلى تعميق الوعي عند الطالب؛ ويعمل على تنمية قدراته في التعبير والتفكير الناقد وتعزيز الثقة في الاعتماد على النفس وأخذ القرارات؛ فالمتعلم من خلال تفاعله مع الدور يستخدم أحاسيسه وطاقاته كلها، ليكتشف المعلومة بنفسه أو بمساعدة زملائه بعيداً عن التلقين المباشر" (نصار، 2000).

وللدراما في التربية والتعليم استراتيجيات كثيرة ومتنوعة، وهي: استرتيجية لعب الأدوار، واستراتيجية المعلم في دور، واستراتيجية التأطير والصور الثابتة، واستراتيجية دور الخبير، واستراتيجية الارتجال، واستراتيجية حكاية القصة وتمثيلها، واستراتيجية تبادل الأدوار (التل، 1995).

وقد اعتمد الباحثان في هذه الدراسة استراتيجية لعب الأدوار، وهي: استراتيجية تعتمد لعب أدوارٍ مستقاة من الحياة العامة في مواقف اجتماعية مختلفة، فمن خلال حوار الشخصيات يتضح المفهوم النحوي؛ حيث يتمّ التركيز في هذه الأنشطة على اللغة السليمة؛ "فاللغة أساس التعبير والاتصال، ويمكن للدور التمثيلي أن يكون أداة فعالة لنمو اللغة عند الطلاب؛ فهو يعطي الطالب فرصة لاستخدام اللغة والتعامل معها بموجب المواقف. وهذا الأسلوب يفيد بصورة خاصة في تنمية القدرة على التعبير اللغوي" (الدليمي، 2004، ص 126)، فضلاً عن تعلم المضمون المطروح بأسلوب غير مباشر، وبذلك يتمّ تطوير مداركه الحسية واللغوية والعاطفية، ويحصل على فوائد تتجلى في إكساب العملية التعليمية صفة العمل الجماعي، والتعليم التعاوني المتبادل بين الطلبة أنفسهم، وبينهم وبين المعلم بأسلوب منظم ومركز(أبو غزلة وآخرون، 1999).

وقد لخص (Bolton, 1979; Ments, 1989؛ نصار، 2000) أهداف استخدام الدراما التعليمية بوصفها أسلوب تدريس فيما يأتي:

أنها تثري قدرة الطالب على التعبير عما بداخله، وتساعده على التخلص من بعض انفعالاته الضارة، وتروض جسمه وتنمي حواسه من خلال اللعب الدرامي والتعبير الحركي، وتساعده على فهم نفسه وقدراته ومواهبه ومن ثمّ تنمية شخصيته، وتزيد من معلوماته، وتثري قاموسه اللغوي وتنمي خياله وحسه النقدي، وتشعره بالمتعة والبهجة.

فالهدف من أسلوب الدراما التعليمية في تدريس اللغة هو تنمية المهارات اللغوية عند الطلبة، من خلال استخدامها في مواقف حيوية متنوعة ترتبط بحاجاته واهتماماته (Maley, 1978; Chilver, 1982; Dougill, 1987; Holden, 1981; O'Neill, 1993) بالإضافة إلى أهداف اجتماعية ونفسية، تتمثل في حثّ الطالب على العمل الجماعي المنظم.

وللكشف عن أثر الدراما في العملية التربوية أجريت العديد من الدراسات التي بينت نتائجها أثر الدراما التعليمية في تحصيل الطلبة واكتسابهم المفاهيم والاتجاهات، فقد أجرى **أبو حرب** (1990) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التمثيل الحركي للنصوص اللغوية في قدرات التعبير الشفوي لدى الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (92) طالباً وطالبة في الصف الثاني الابتدائي، تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، درست المجموعة التجريبية التعبير الشفوي بأسلوب التمثيل الحركي، وأما المجموعة الضابطة، فقد درست التعبير الشفوي بالطريقة الاعتيادية، ثمّ خضع الطلبة لاختبار في قدرات التعبير الشفوي أعد خصيصاً لهذه الغاية. وتوصلت الدراسة إلى أن تعليم التعبير الشفوي بأسلوب التمثيل الحركي يؤدي إلى تحسين قدرات الطلبة على التعبير الشفوي.

وأجرت **نديدة** (1994) دراسة هدفت لبيان أثر أسلوب التمثيل الدرامي في تعليم اللغة الانجليزية بوصفها لغة أجنبية على تحسين القدرة على التعبير الشفوي لدى طلاب الصف العاشر في الأردن. تألفت العينة من (162) طالباً وطالبة. أما المادة التدريسية فكانت مجموعة من المواقف الحياتية شملت أهم التراكيب التي تستخدم وظيفياً للتعبير والتواصل، وطبقت هذه الأنشطة الدرامية كالحوار ولعب الأدوار على المجموعة التجريبية، بينما تمّ تدريس المجموعة الضابطة حسب دليل المعلم. بعد انتهاء مدة التدريب، تم إجراء الاختبار البعدي على المجموعتين، وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب الدراما.

وأجرت **صوالحة** (2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام أسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة على تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم. وقد تكونت عينة الدراسة من (52) طالبة من الصف الخامس الأساسي، تمّ تقسيمها بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: تجريبية تتلقى تعليم نصوص القراءة بأسلوب الدراما، وضابطة تتلقى تعليم النصوص ذاتها بالطريقة العادية. وقد أعادت الباحثة صياغة خمسة نصوص قرائية وتنظيمها من كتاب لغتنا العربية في شكل مسرحيات قدمت لطالبات المجموعة التجريبية. ولقياس أثر طريقة الدراما في تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة أدت الباحثة اختبارا خاصا لهذا الغرض. وقد بينت نتائج الدراسة فعالية أسلوب الدراما في تنمية مهارات القراءة الجهرية.

كما أجرت **حموه** (2000) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام أسلوب التمثيل الدرامي في مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، مقارنة بالتدريس وفقاً للطريقة التقليدية. تكونت عينة الدراسة من (71) طالباً وطالبة في الصف السابع الأساسي توزعوا في أربع شعب دراسية في مدرستين تابعتين لمديرية التعليم الخاص، وبطريقة عشوائية تمّ اختيار شعبتين من الطلاب والطالبات ليتمّ تدريسهما وفقاً لأسلوب التمثيل الدرامي، والشعبتان الثانيتان ليتمّ تدريسهما وفقاً للطريقة التقليدية. وتمّ تطوير اختبار لقياس الاستيعاب القرائي،تم تطبيقه بعد الانتهاء من تدريس النصوص القرائية لقياس أثر الطريقة على استيعاب الطلبة. أوضحت نتائج هذه الدراسة فاعلية طريقة التمثيل الدرامي، حيث أظهرت أثراً في الاستيعاب القرائي لدى الإناث والذكور.

وأجرى **القرنة** (2005) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام أسلوب الدراما، في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مبحث اللغة العربية لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس مديرية عمان الرابعة. وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (120) طالباً وطالبة، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة؛ حيث تمّ تطبيق أسلوب الدراما على أفراد المجموعة التجريبية. ولقياس أثر هذا الأسلوب، طبق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة. وتمّ أيضاً تطبيق اختبار التحصيل الدراسي في مبحث اللغة العربية على أفراد المجموعتين. كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلبة الصف الخامس الذين تلقوا تعليمهم بأسلوب الدراما، ومتوسط أداء الطلبة الذين تلقوا تعليمهم بالأسلوب التقليدي، لصالح الطلبة الذين تعلموا بأسلوب الدراما. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس في التفكير الإبداعي والتحصيل في مبحث اللغة العربية.

وأجرى **العموش** (2006) دراسة عن أثر الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في ضوء جنسهم. وقد أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي تألفت من (93) تلميذا وتلميذة في شعبتين، قسموا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية،عُلَمت بأسلوب الدراما التعليمية، والأخرى ضابطة عُلَمت بالطريقة العادية، وقد وظّف الباحث "اختبار التحدث الموقفي"؛ لقياس مهارتي التحدث " دقة الضبط، ووظيفية الأداء" لدى التلاميذ. وبعد تحليل البيانات إحصائياً، أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية التي عُلَمت بأسلوب الدراما التعليمية، وذلك على كل من مهارتي التحدث " دقة الضبط، ووظيفية الأداء". وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى الجنس، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات علامات مجموعات التفاعل وذلك على مهارة" دقة الضبط".

يتضح مما سبق أهمية الدراما بوصفها أسلوب تدريس في تنمية المهارات اللغوية عند الطلبة فضلاً عن أهداف نفسية واجتماعية متعددة. وقد أكدت نتائج الدراسات السابقة ذلك.

فقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة جميعها تفوق المجموعات التجريبية على المجموعات الضابطة، أي أن هناك أثراً إيجابياً لأسلوب الدراما التعليمية، وهذا ما أظهرته الدراسة الحالية.

وتبين من خلال عرض تلك الدراسات تنوع مستويات أفراد العينات المستخدمة؛ فقد تراوحت مستويات العينات المختارة بين الصفين الثاني والعاشر الأساسيين.

كما يلاحظ تنوع المهارات اللغوية التي طبقت عليها الدراما التعليمية، فقد تناول (أبو حرب، 1990) و(نديدة، 1994) أثر الدراما في تنمية قدرات التعبير الشفوي، وتناولت (حموه، 2000) أثرها في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، وتناولت (صوالحة، 2000) أثرها في تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة، وتناول (القرنة، 2005) أثرها في تنمية التفكير الإبداعي، وتناول (العموش، 2006) أثرها في تنمية مهارات التحدث. ولم يجد الباحثان دراسة تختص ببيان أثر الدراما في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل الطلبة، وهذا ما يميزها عن الدراسات السابقة.

وتناولت الدراسات السابقة عدداً من المتغيرات: كالطريقة، والجنس، والتفاعل بين الطريقة والجنس. وقد أشارت نتائج الدراسات التي تناولت متغير الجنس (أبو حرب، نديدة، حموه، القرنة، العموش) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس، لذا لم يتناول الباحثان هذا المتغير.

نلاحظ – من خلال استعراض الدراسات السابقة- أن فن الدراما نال اهتماماً ملحوظا؛ فقد أوضح العديد من التربويين أهمية فن الدراما بوصفه أداة تعليمية أثبتت نجاحاً في إمداد الأطفال بالعديد من الخبرات التعليمية في مجالات متعددة.

وغاية الباحثَين من استخدام أسلوب التمثيل الدرامي في تدريس قواعد اللغة العربية هي التغلب على ما في النحو من صعوبة وجمود، بالربط بين اللغة الفصيحة السهلة والحياة اليومية؛ فالطالب عند ممارسته اللغة الفصيحة في موقف حياتي يدرك أن قواعد اللغة العربية جزء من لغته وبالتالي جزء من حياته، ما يزيد من رغبته ودافعيته لفهمها وتعلمها ويقود بالنتيجة إلى رفع مستوى تحصيله.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتلخص مشكلة الدراسة في تدني مستوى التحصيل في مادة القواعد وكثرة الأخطاء النحوية التي يرتكبها طلبة المرحلة الأساسية العليا، على الرغم من محاولات عدد كبير من الباحثين التغلب على هذه المشكلة ومناقشتها، فإن المشكلة مازالت قائمة، نتيجة لاستخدام طرائق تدريس لا تتفق وطبيعة المادة، مما يتطلب استخدام طرائق تدريس ملائمة تمكن الطلبة من التغلب على الصعوبات النحوية.

فالمشكلة تتطلب استخدام أسلوب فعّال يمكن الطالب من توظيف قواعد النحو في مواقف حياتية ليدرك أنها جزء من لغته ولا غنى له عنها، ما يزيد من دافعيته لفهمها ويؤدي بالتالي إلى رفع مستوى تحصيله؛ فمستوى التحصيل مؤشر على مدى نجاح العملية التربوية، وتدنيه مشكلة تقلق المعلمين من جهة، والمتعلمين وذويهم من جهة أخرى.

وتأتي هذه الدراسة لتجيب عن السؤال الآتي:

هل يختلف تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي اللواتي يتعلمن مادة القواعد بأسلوب الدراما التعليمية عن الطالبات اللواتي يتعلمنها بأسلوب التدريس التقليدي؟

أهمية الدراسة:

يتوقع من هذه الدراسة أن:

1. تساعد المعلمين في اكتشاف طريقة قد تدفع الطلاب إلى التعلم بهدف تحسين نتائجهم، بالإضافة إلى إكسابهم مهارات وجدانية وانفعالية وحركية، تحقق تعلمهم على نحو أفضل مما هو عليه الآن.
2. تعرف معلمي اللغة العربية أسلوب الدراما التعليمية، من أجل تحسين أساليب التدريس المتبعة وتطويرها في المدارس باستمرار.
3. تفيد المشرفين والقائمين على تدريب المعلمين في رفد برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.
4. تخدم مديرية المناهج، إذ يمكن توظيف نتائجها في خطط تطوير المناهج وطرائق التدريس.
5. تلبي حاجات بحثية في مجال التدريس بشكل عام، وتدريس قواعد اللغة العربية بشكل خاص، وتمهد لإجراء مزيد من الدراسات حول أثر استراتيجيات التدريس المتعددة في التحصيل والاتجاه نحو المادة.

التعريفات الإجرائية:

تتضمن التعريفات الإجرائية ثلاثة مصطلحات أساسية هي: (أسلوب الدراما التعليمية، وأسلوب التدريس التقليدي، والتحصيل في قواعد اللغة العربية) على النحو الآتي:

أسلوب الدراما التعليمية

طريقة لتنظيم المحتوى التعليمي للمادة الدراسية، وأسلوب تدريسها، تتضمن إعادة تنظيم المادة التعليمية وتشكيلها في مواقف عملية، والتركيز على العناصر والأفكار المهمة المراد توصيلها، ويقوم الطلبة بتمثيل الأدوار المتضمنة للمواقف، وذلك لخدمة المادة التعليمية وتفسيرها وتوضيحها تحت إشراف المعلم.

أسلوب التدريس التقليدي

هو الأسلوب الذي يعتمد فيه المعلم نهج كتاب قواعد اللغة العربية القائم على الطريقة الائتلافية التي تمزج بين الاستقراء والقياس والنص، فيعرض المعلم ما في الكتاب من أمثلة ونصوص ويناقشها مع الطلبة ثمّ يقوم بتوضيح المفاهيم والمصطلحات، فيطرح الأسئلة ويأخذ التغذية الراجعة فيعزز بشكل فردي في معظم الوقت، وبذلك يكون دور المعلم أساسياً في قيادة الصف وإدارته، ويكون المتعلم مستعيناً أو مشاركاً عندما يطلب منه ذلك.

التحصيل في قواعد اللغة العربية

هو العلامة الكلية التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحثان وفق المستويات المعرفية الثلاثة لبلوم، ليبيّن مدى استيعاب الطالب للمفاهيم القواعدية الجديدة.

عينة الدراسة

طبّقت الدراسة على (120) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي، موزعاتٍ على أربع شعب تمّ اختيارها من مدرستين تابعتين لوزارة التربية والتعليم/التعليم الخاص: الأردنية الدولية والعمرية. واختيار المدرستين كان قصدياً، حيث إنهما مدرستان واقعتان في منطقة تلاع العلي في العاصمة عمان، وطالبات المدرستين من بيئة اجتماعية واقتصادية متقاربة جدا.

أداتا الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة الأداتان الآتيتان:

١. المادة التعليمية ممثلة بالنصوص الدرامية

تمّ اختيار وحدة من الفصل الدراسي الثاني من كتاب قواعد اللغة العربية للصف العاشر 2007/2006. وهي وحدة (المفاعيل) وتضم ثلاثة دروس وهي: المفعول لأجله، والمفعول فيه، والمفعول معه. والقيام بإعداد نصوص درامية خاصة بدروس الوحدة المنتقاة. وتقديمها على شكل خطط تدريسية. وتتضمن ما يأتي (انظر الملحق رقم٢ كنموذج):

1. الأهداف التعليمية.
2. الوسائل والأدوات اللازمة.
3. خطوات سير الدرس.
4. النصوص الدرامية.

وتمت الاستعانة في إعداد تلك الخطط والنصوص بما يأتي:

1. الخبرة في تدريس اللغة العربية لمختلف المراحل الأساسية.
2. الدورة التدريبية التي تلقاها أحد الباحثين(الباحثة) في مركز الفنون الأدائية خلال شهر تموز/2006.
3. عرض المادة على عدد من المعلمين المتميزين في اللغة العربية الذين أفادوها بملاحظاتهم القيمة.

وتمت مراعاة ما يأتي في إعداد هذه النصوص:

1. انسجام محتوى النصوص مع الأهداف، بشكل متسلسل ومنظم.
2. ارتباط هذه النصوص بحياة الطالبة وبيئتها ومجتمعها.
3. تناسب لغة الحوار مع المرحلة العمرية التي ستؤديها.
4. تضمين النصوص الدرامية عنصر الفكاهة لترغيب الطالبات وجذب انتباههن.
5. تعزيز محتوى النصوص قيماً واتجاهات إيجابية.
6. تقديم المفاهيم النحوية بشكل متآلف مع الحوار دون تصنع أو تكلّف.
7. تضمين الحوار تطبيقاً للقواعد النحوية بشكل عفوي، يحقق الاستخدام الصحيح لها.
8. أن يكون عدد المؤدين لهذه النصوص مناسباً لمساحة العرض في الغرفة الصفية ويضمن اشتراك أكبر عدد من الطالبات في التجربة.
9. أن تكون الأدوات و(الديكورات) المطلوبة لكل نص بسيطة ومتوافرة دون تكاليف مادية.

2. اختبار قواعد اللغة

هو الاختبار الذي يقيس درجة التحصيل الكلي عند عينة الدراسة بعد تعلمهم المادة التعليمية، وذلك للمقارنة بين المجموعتين لمعرفة أثر الطريقة في التحصيل. فكان الاختبار في وحدة (المفاعيل). وقد تكوّن من قسمين(انظر الملحق رقم1):

القسم الأول: يتألف من سؤال يتضمن (16) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لكل فقرة (4) بدائل واحد منها صحيح فقط، والقسم الثاني: يتألف من (8) أسئلة من نوع الإجابات القصيرة. وكانت العلامة الكلية للاختبار من (100) علامة.

اتبع الباحثان في إعداد الاختبار الخطوات الآتية:

1. تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بوحدة (المفاعيل) من كتاب قواعد اللغة العربية للصف العاشر بالاستعانة بدليل المعلم.
2. إعداد جدول مواصفات يتضمن الدروس المختارة ووزن كل منها قياساً لعدد الحصص التي يحتاجها كل درس، ويراعي جدول المواصفات المستويات المعرفية الثلاثة لبلوم (التذكر، الفهم، التطبيق)، وصياغة أسئلة الاختبار التحصيلي وفقراته وفقاً لجدول المواصفات.
3. عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص؛ للتأكد من صدق المحتوى.
4. تعديل فقرات الاختبار بناء على ملحوظات أغلبية المحكمين.
5. وضع الاختبار في صورته النهائية.

والجدول رقم (1) يبين توزيع فقرات الاختبار على المستويات المعرفية الثلاثة:

جدول رقم (1): توزيع فقرات الاختبار التحصيلي على المستويات المعرفية الثلاثة.

المستويات الدروس	أسئلة التذكر	أسئلة الفهم	أسئلة التطبيق
المفعول لأجله	س1(1)	س1(8/5/4/2) س4	س2 س3(1) س9(1)
المفعول معه	س1 (3)	س1(12/11/9/4) س5	س3(3) س8 س9(3)
المفعول فيه	س1(13/10/6)	س1(16/15/14/7) س7	س3(2) س6(2/1) س9(2)

صدق الاختبار

للتحقق من صدق الاختبار تمّ عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين باللغة العربية؛ إذ سلم كل منهم نسخة من الاختبار؛ ليدونوا ملاحظاتهم عليها. وقد عدل الباحثان الاختبار بناء على ملحوظات المحكمين، وكان من أبرزها: تغيير بعض الأمثلة لعدم ملاءمتها أو وضوحها، وإعادة صياغة بعض الأسئلة لتكون أكثر وضوحاً، وتوثيق الآيات القرآنية الواردة في الاختبار وكتابتها بالرسم العثماني.

ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات الاختبار تمّ إجراؤه على عينة استطلاعية من طالبات مجتمع الدراسة، ومن خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (27) طالبة من الصف العاشر في مدارس الرضوان التابعة للقطاع الخاص، ثمّ أعيد على العينة نفسها بعد أسبوعين في ظروف مشابهة، واختبر ثباته باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيقين، وبلغ (0,85)، وهذا يشير إلى معامل ثبات مناسب، ويفي بأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات تنفيذ الدرس باستخدام أسلوب الدراما التعليمية

لابد من اتباع إجراءات محددة قبل الحصة وخلالها لتنفيذ الدرس وفق الأسلوب المذكور، وذلك لضمان فاعليته ونجاحه، ذلك أنّ تنفيذ الإجراءات بشكل جيد يؤدي إلى نجاح العمل، وفيما يأتي توضيح لهذه الإجراءات:

(قبل موعد الحصة)

التحضير والتدريب:

- تنتقي المعلمة عدداً من الطالبات وتوزع عليهن نسخاً مصورة من النص الدرامي.
- تُوزّع الأدوار (الشخصيات) على المجموعة ليحفظنها ويتدربن عليها تحت إشراف المعلمة.
- تُجهّز الأدوات والأزياء المطلوبة والديكورات.

(في الحصة)

التطبيق والتغذية الراجعة:

- يُكتب عنوان الدرس على اللوح وتعرض الأهداف على وسيلة مناسبة.
- تمهّد المعلمة للمشهد أو تنيب عنها إحدى الطالبات.
- تقدم الطالبات المشهد أمام زميلاتهن بصوت واضح مسموع مع حركات الجسد المصاحبة للكلام.
- بعد انتهاء العرض تقوم المعلمة بمحاورة الطالبات حول المشهد من خلال أسئلة تقويمية مختلفة.
- تطلب المعلمة إلى الطالبات استنتاج القاعدة، ومن ثم تعرضها أمامهن.
- تكلِّف المعلمة الطالبات بواجب بيتي مناسب، تتابعه في الحصة التالية.

إجراءات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة تمّ القيام بالخطوات التالية:

1. الحصول على كتاب من مديرية التربية والتعليم الخاص في محافظة العاصمة لتسهيل مهمة أحد الباحثين في تطبيق أدوات الدراسة في المدارس الخاصة التابعة لها.
2. زيارة مديرتي المدرستين اللتين تمّ اختيارهما وذلك للحصول على موافقتهما.
3. توزيع مجموعات الدراسة إلى مجموعتين واحدة تجريبية وأخرى ضابطة.
4. قبل بدء التجربة تمّ إجراء اختبار للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وتمّ القيام بالتحليل الإحصائي لنتائج الاختبار، والتأكد من أن المجموعتين متكافئتان.
5. تمّ إطلاع الباحثة المعلمة التي تدرس المجموعة التجريبية على المادة التعليمية، كي تتهيأ معها وتهيئ الطالبات لتطبيق أسلوب الدراما التعليمية.
6. تمّ التعاون مع المعلمة باختيار الطالبات المناسبات لأداء الأدوار، ووزعت نسخ من النصوص الدرامية على الطالبات المشتركات، وأعطين الفرصة الكافية للتدرب عليها وقد أشرف أحد الباحثين على ذلك دون تدخل منه.
7. تمّ تطبيق المواقف الدرامية في الحصص المخصصة لقواعد اللغة العربية وفي الغرفة الصفية لكل شعبة تحت إشراف أحد الباحثين ودون تدخل منه.
8. استغرق التطبيق شهراً من تاريخ 2007/3/1 إلى تاريخ 2007/4/1.
9. بعد الانتهاء من الحصص المقررة، تمّ إجراء الاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبية والضابطة.
10. بعد إجراء الاختبار قام الباحثان بتصحيحه كل على حده، وكانت النتائج متقاربة، ما دل على صدق التصحيح، ثمّ رُصدت النتائج.
11. بعد ذلك تمّ القيام بتحليل النتائج ومقارنتها.

نتائج الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة حسبت المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية الخام للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجدول رقم (2) يبين ذلك.

الجدول رقم (2): المتوسطات الحسابية الخام والانحرافات المعيارية للدرجات القبلية والبعدية للمجموعتين الضابطة التجريبية.

المجموعة	عدد الطالبات	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	60	67.97	13.86	64.95	16.01
التجريبية	60	70.17	14.75	74.10	11.80

بلغ المتوسط الحسابي القبلي للمجموعة الضابطة (67.97) بانحراف معياري (13.86)، وبلغ المتوسط الحسابي القبلي للمجموعة التجريبية (70.17) بانحراف معياري (14.75). وبلغ المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة الضابطة (64.95) بانحراف معياري (16.01). وبلغ المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة التجريبية (74.10) بانحراف معياري (11.80).

ويظهر من ذلك أن هناك فرقاً ظاهرياً في متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد إجراء البرنامج المعتمِد على أسلوب الدراما في التدريس. على أن الفروقات في تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة القبلية كانت متقاربة إلى حد ما.

ولاختبار ما إذا كان هناك أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للبرنامج التدريبي في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي، تمّ حساب المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة للمجموعتين، التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي.

بلغ المتوسط الحسابي البعدي المعدل لعلامات المجموعة التجريبية (73.29)، والمتوسط الحسابي البعدي المعدل لعلامات المجموعة الضابطة بلغ (65.75)، ما يشير إلى تحسن ملحوظ في

درجات طالبات المجموعة التجريبية، وربما يعود ذلك إلى أثر البرنامج التدريبي الذي أدى إلى زيادة درجات تحصيل طالبات العاشر الأساسي اللواتي خضعن للبرنامج مقارنة مع درجات الطالبات اللواتي درسن بأسلوب التدريس التقليدي.

ولفحص دلالة الفرق بين هذين المتوسطين استخدم تحليل التغاير (التباين المشترك) (ANCOVA) والجدول رقم (3) يبين النتائج.

جدول رقم (3): المتوسطات الحسابية لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارين القبلي والبعدي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	1	13072.677	13072.677	148	0.000
المجموعة	1	1692.100	1692.100	19.259	0.000
الخطأ	117	10279.573	87.560		
المجموع	119	25863.925			

بينت نتيجة تحليل التباين المشترك لنتائج الاختبار البعدي بعد استبعاد الفروق في الاختبار القبلي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات تحصيل الطالبات، حيث بلغت قيمة (F) للفرق بين متوسطي المجموعتين (19.259)، وهذه أكبر من القيمة الحرجة التي تساوي (3.92) عند درجات حرية (1.117) ومستوى الدلالة (α = 0.05)، وقد بينت المتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (3) أن هذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي البعدي المعدل لطالبات المجموعة لتجريبية (73.29) في حين بلغ لطالبات المجموعة الضابطة (65.75)، وهذا يشير إلى أثر أسلوب الدراما في مستوى تحصيل الطالبات في مادة النحو؛ حيث إنّ مستوى تحصيل الطالبات اللواتي درسن بأسلوب الدراما قد ارتفع بشكل ملحوظ عن مستوى الطالبات اللواتي درسن بأسلوب التدريس التقليدي.

مناقشة النتائج

كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، في التحصيل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، فبمقارنة المتوسطات الحسابية يلاحظ تفوق طالبات المجموعة التي درست المادة ذاتها بأسلوب الدراما التعليمية على المجموعة التي درست بأسلوب التدريس التقليدي، ما يشير إلى أثر الدراما في رفع مستوى تحصيل الطالبات.

وقد أظهرت النتائج أن مستوى دلالة الفرق الإحصائي بلغ (0.000) لصالح أسلوب الدراما التعليمية، ما يشير إلى أثر هذه الطريقة في التحصيل، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (حموة، 2000) التي أكدت تفوق الطلبة الذين تعلموا مهارات الاستيعاب القرائي باستخدام أسلوب التمثيل الدرامي مقارنة بالطلبة الذين تعلموا وفقاً للطريقة التقليدية، ومع نتائج دراسة (أبو حرب، 1990) التي أظهرت تفوقاً في قدرات التعبير الشفوي لدى الطلبة الذين درسوا بأسلوب التمثيل الحركي للنصوص اللغوية على الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية، ونتائج دراسة (القرنة، 2005) التي أظهرت ارتفاعاً في تحصيل الطلبة الذين درسوا بأسلوب الدراما ونمواً في تفكيرهم الإبداعي، ونتائج دراسة (العموش، 2006) التي أظهرت تطوراً في مهارات التحدث عند الطلبة الذين درسوا باستخدام أسلوب الدراما.

ويرى الباحثان أن سبب تفوق طالبات المجموعة التجريبية في العلامة الكلية للاختبار يعود إلى أن دراسة قواعد اللغة العربية بأسلوب الدراما التعليمية ساعد الطالبات على إدراك المفاهيم النحوية بصورة أعمق وأسلس؛ فبالإضافة إلى استمتاعهن بالعرض وفهمهن للأحداث قد ميزن الجمل التي تمثل الموضوع النحوي، وقد ظهر ذلك من خلال إجاباتهن عن الأسئلة التي طرحت بعده كتقويم مرحلي، وفي الاختبار التحصيلي كتقويم ختامي، فاستخدام اللغة الفصيحة في موقف حياتي جعل الطالبات يستنتجن أن قواعد اللغة العربية جزء من لغتهن وبالتالي جزء من حياتهن، ما زاد دافعيتهن لفهمها وقاد بالنتيجة إلى رفع مستوى تحصيلهن.

ويتلاءم أسلوب الدراما ونظريات التعلم الحديثة، فنظرية "النمو المعرفي والتعلم بالاكتشاف" ترى أن تعلم أي موضوع يعتمد أساساً على طريقة العرض ومدى ملاءمته لخصائص المتعلم، حيث ترى أن المتعلم يبني معرفته بنفسه من خلال تفاعله المباشر مع المادة التعليمية (عبيد، 2009)، وأسلوب الدراما كما اتضح سابقا يشرك الطالب بشكل فعال في العملية التعليمية، كما أنه يلائم خصائص المتعلمين.

ويتفق أسلوب الدراما التعليمية مع "النظرية البنائية" التي تعتمد التعلم اللفظي ذي المعنى، فلكل فرد- كما ترى هذه النظرية- تركيب عقلي للخبرات التعليمية، والطالب عندما يمرّ في خبرة جديدة ذات سياق ومعنى متصل بخبراته السابقة، فإن ذلك التركيب يعاد تشكيله من جديد من خلال دمج المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة لتصبح جزءاً لا يتجزأ من بنيته المعرفية، (أبو غزالة، 2008؛ phillips, 2000) والدراما التعليمية ساهمت في اكتشاف الطالبات للمفاهيم النحوية وترسيخها صورياً في بنائهن المعرفي من خلال مواقف درامية مستقاة من حياتهن لا جملا متفرقة أو نصا جامداً.

كما تتوافق الدراما التعليمية مع "النظرية الاجتماعية" التي تدعو تطبيقاتها إلى استخدام الصيغ المختلفة للتعلم بالملاحظة

واستخدام نماذج أو تطبيقات وخاصة تقوم على عناصر مشتركة من الأنشطة المعرفية والحركية تقوم على استخدام التآزر الحركي أو العضلي أو العصبي.(الزيّات، 2004)

وقد تميّزت طالبات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة بأنهن منحن الفرصة للمشاركة في التعلم، كما تميّزت حصصهنّ بالإثارة والنشاط مما أثار حواسهنّ بشكل فعال في الملاحظة والحركة، وهذا بدوره أدى إلى استيعاب المعلومة وتثبيتها في أذهانهن بشكل جيد.

وقد يسرّت الدراما التواصل بين الطالبات فأدّت ما يسمى "تعلم الأقران" إذ انتقلت المعلومة بينهن بصورة مبسطة، فالطلاب يتعلمون من بعضهم أثناء قيامهم بالتمثيل (McCaslin, 2000).

ويتبين مما سبق أن نتائج هذه الدراسة اتفقت مع نتائج الدراسات السابقة بأن الدراما التعليمية أسلوب تعليمي فعال لكثير من الأغراض التعليمية؛ وذلك لقدرتها على تحسين تحصيل الطلبة، وإظهار مهاراتهم وقدراتهم من خلال لعبهم لأدوار مختلفة ومتنوعة تقودهم إلى التعبير السليم؛ معتمدين على أدواتهم الشخصية: الصوت والجسد.

فالخبرات الممثلة تعمل على بث روح العمل الجماعي، وكشف المواهب عند الطلبة، وتأكيد ذات الطالب، والقضاء على خجله، إضافة إلى أن الطالبات اللواتي تلقين تعليمهن بأسلوب الدراما قد اكتسبن قدرات حسية مباشرة؛ حيث قامت الطالبات بأداء الأدوار بأنفسهن أو شاهدن زميلاتهن يقدمنها أمامهن، ما ساعد في تقبل الدروس وفهمها فهماً واعياً دقيقاً، ترتب عليه زيادة تحصيلهن في الاختبار التحصيلي.

فإذا أتقن كل من المعلم والمتعلم هذه الطريقة فستكون جديرةً برفع تحصيل الطالب في قواعد اللغة العربية، إضافة إلى ما قد تحققه من تكامل وتوازن في شخصية المتعلم.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، في أن لأسلوب الدراما التعليمية أثراً في تحصيل الطلبة يوصي الباحثان باعتماد أسلوب الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية للصف العاشر الأساسي؛ لأنها من الأساليب الفعّالة في رفع مستوى تحصيل الطالبات، وإدخال هذا الأسلوب في دليل المعلم، وتدريب المعلمين على استخدام أسلوب الدراما التعليمية من أجل توظيفها في تدريس قواعد اللغة العربية.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

أبو حرب، يحيى حسن علي. (1990). **أثر التمثيل الحركي للنصوص اللغوية في قدرات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية عمان، الأردن.

أبو غزالة، فيحاء. (2008). **أثر طريقتي الدراما الإبداعية والحوارية في استيعاب طلبة المرحلة الأساسية للمفاهيم البيئية واتجاهاتهم نحو البيئة في الأردن.** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن.

أبوغزلة، محمد؛ العيسى، أدوينا؛ أبوالزين، ناجح وأبو حشيش، عبدالعزيز. (1999). **دليل المعلم في الدراما في التربية والتعليم للصفوف الأربعة الأولى.** عمان: وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للمناهج.

إدارة المناهج والكتب المدرسية بالتعاون مع مستشارين من هيئة التطوير الكندية (نيوبرونزويك). (2003). **الإطار العام للمناهج والتقويم لوزارة التربية والتعليم.** عمان، الأردن.

التل، لينا سعيد. (1995). حول المسرح في التربية والتعليم، **مؤتمر انعكاسات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي على التعليم الأساسي في الأردن.** اربد، الأردن.

جاد، عبد المطلب. (2003). **صعوبات تعلم اللغة العربية.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

حموه، بهية غازي عبد الله. (2000). **أثر التمثيل الدرامي للنصوص القرائية على الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السابع الأساسي في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الدليمي، طه علي وكامل، محمود. (2004). **أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية.** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زايد، فهد خليل عبد الله. (2005). **الأخطاء النحوية والصرفية الكتابية والأخطاء الإملائية الشائعة عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة عمان وطرائق معالجتها،** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القديس يوسف كلية الآداب والعلوم الإنسانية، معهد الآداب الشرقية، بيروت، لبنان.

الزيات، فتحي. (2004). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي.** القاهرة، دار النشر للجامعات.

السيد، محمود. (1980). **الموجز في تدريس اللغة العربية.** (ط١). بيروت: دار العودة.

صوالحة، فاتن حسني سالم. (2000). **أثر استخدام أسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة لدى طلبة الصف الخامس**، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

طقاطق، محمد صبحي. (2000). **مستويات المعرفة النحوية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وبرنامج علاجي مقترح لبعضها**، رسالة جامعية، جامعة اليرموك، اربد.

عبيد، وليم. (2009). **استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة**. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العزام، أحمد خلف. (1999). **عقبات تعليم النحو العربي وتعلمه في المرحلة الثانوية في مدارس إربد الأولى، من وجهة نظر المعلمين والطلبة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عمار، سام. (2002). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. بيروت: مؤسسة الرسالة.

العموش، إبراهيم محمد. (2006)**. أثر الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

القرنة، علي أحمد. (2005). **أثر أسلوب الدراما في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي**. رسالة دكتوراة، غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

نصار، محمد. (2000). **الدراما التعليمية نظرية وتطبيق**. عمان: المركز القومي للنشر والتوزيع.

Bolton, Gavin m. (1979). *Towards a theory of drama in education*. Longman Group UK (FE) Ltd.

Chilver, P. (1982). *Drama and Language Development*. In: Nixon, J (Editor). Drama and whole Curriculum. Hutchinson and Co Ltd, Britain.

Dougill, J. (1987). *Drama Activities for Language Learning*, 1st, edition, Macmillan Publishers Ltd, London.

Dudin, Nadida. (1994). *The Effect Of Using Drama In Teaching EFL On The Development Of Oral Skills Of Tenth Grade Students In Jordan.* Unpublished Master Thesis, University of Jordan.

Holden, Suzan. (1981). *Drama, in Language teaching.* 1st.edition. Longman Handbook for language Teachers, General Editors: Donn Byrne.

Maley, A. and Duff, A. (1978). *Drama Techniques in Language Learning*, 1st. edition, London Cambridge University Press.

Ments, v.m. (1989). *The effective use of role-play, a handbook for teachers and trainers*. London, Kongan page, New Work, Nichols Publishing.

O'Neill, C. (1993). *From Words to Worlds: Language Learning Through Process Drama*. In: J.E.Alatis (Ed), Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice, and Research. Washington, D.C: Georgetown University Press.

Phillips, S. (2000). *Children Drama*. Oxford: oxford press.

الملاحق

الملحق (1) الاختبار التحصيلي

السؤال الأول:

اختاري رمز الإجابة الصحيحة في كل مما يأتي، ثمّ ضعي إشارة (×) تحت الرمز الذي يشير إلى الإجابة الصحيحة في الجدول المرفق.

1. المفعول لأجله: اسمُ منصوب يـُؤتى به لـِ:

أ يؤكدَ فعله. ب. يبين سبب حدوث الفعل. ج. يبين زمان أو مكان حدوث الفعل. د. يبين مَن أو ما حدث الفعل بمصاحبته.

2. الجملة التي وردت فيها كلمة (حـُبّاً) مفعولاً لأجله من بين الجمل الآتية هي:

أ. قال تعالى: {وتحبّون المالَ حبّاً جمّاً} **[الفجر: الآية: 20]**

ب. تمنحني أمي حبّاً لا مثيل له.

ج. أتردد على المكتبة حبـّاً في مطالعة الروايات ودواوين الشعر.

د. امتلأتْ نفسي حبّاً لله ولرسوله.

3. المفعول معه اسم ُ منصوب يدلّ على:

أ. مَن أو ما حصل الفعل بمصاحبته. ب. مَن أو ما وقع الفعل عليه.

ج. زمان حدوث الفعل. د. مكان حدوث الفعل.

4. قال الشاعر:

سهرْتُ والنجمَ أشكو الهمَّ مضطرباً شكوى العليلِ ابتغاءَ الغوثِ والسندِ

عدد المفاعيل في البيت السابق هو:

أ. اثنان. ب. ثلاثة ج. أربعة. د. خمسة.

5. نقول: (أثنى الناقد على القصيدة) إذا أردنا أن نتمّمَ الجملة بمفعول لأجله مناسب نقول:

أ. ثناءً حسناً. ب. مَطلعها. ج معجباً بأسلوب نظمها. د. تشجيعاً لصاحبها.

6. المفعول فيه اسم منصوب يؤتى به لبيان:

أ. سبب حدوث الفعل. ب. مكان أو زمان حدوث الفعل.

ج. ما أو من وقع الفعل عليه. د. نوع الفعل.

7. خرجت كلمة (نهار) عن الظرفية في إحدى الجمل الآتية، وهي:

أ. يُعقدُ الاجتماع نهار يوم الأحد. ب. نهارك سعيد يا أبي.

ج. تبدأ العطلة نهارَ غدٍ. د. أعلنت النتائج نهارَ أمس.

8. الجملة التي تقدّم فيها المفعول لأجله على عامله من بين الجمل الآتية هي:

أ. يحرصُ الأبُ على العمل تأميناً لرزقِ عياله. ب. أحرصُ على رضا والديّ طاعةً لله.

ج. حرصاً على راحتِك أعددتُ المتّكأ. د. الحرص الشديد على المال اتقاءَ الفقر مذموم.

9. الجملة التي وردت فيها الواو للمعية، هي:

أ. قال المعرّي: غير مجدٍ في ملتي واعتقادي نوح باكٍ ولاترنّم شادِ

ب. قال تعالى: ﴿ فذرني والمكذبين أولي النعمة ومهّلهم قليلا﴾ . [المزمل الآية:11]

ج. قال الشاعر: يعزّ غنيّ النفس إنْ قلّ ماله ويَغنى غنيٌّ المالِ وهو ذليلُ.

د. قال تعالى: ﴿ وَالضُّحَى ① وَاللَّيْلِ إِذَا سَجَى ② مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَى﴾ [الضحى: الآية 3،2،1]

10. (الآن) في قولنا: (سأنطلقُ الآن) ظرف زمان:

أ. منصوب. ب. مبني على الفتح. ج. مبني على السكون. د. مبني على الكسر

11. الجملة التي يجوز فيها العطف مع رجحان المعية من بين الجمل الآتية هي:

أ. سأحضر والأصدقاء لزيارتك.

ب. كلّ طالب واجتهاده.

ج. كيف الناس وارتفاع الأسعار؟

د. يتنافسُ خالد وزيد على الفوز بالجائزة.

12. الحالة الإعرابيّة لكلمة (زقزقة) في جملة (انطلقنا وزقزقة العصافير) هي:

أ. وجوب العطف. ب. وجوب النصب على المعية.

ج. جواز العطف مع رجحان المعية. د. جواز المعية مع رجحان العطف.

13. الآية الكريمة التي ورد فيها الظرف مبنياً، هي قال تعالى:

أ. ﴿ أَفَلَمْ يَنظُرُوا إِلَى السَّمَاء فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِن فُرُوجٍ ﴾ **[ق، الآية 7]**

ب. ﴿ وَلَن يَنفَعَكُمُ الْيَوْمَ إِذ ظَّلَمْتُمْ أَنَّكُمْ فِي الْعَذَابِ مُشْتَرِكُونَ ﴾ **[الزخرف، الآية: 39]**

ج. ﴿ وَلَقَدْ فَتَنَّا الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ فَلَيَعْلَمَنَّ اللَّهُ الَّذِينَ صَدَقُوا وَلَيَعْلَمَنَّ الْكَاذِبِينَ ﴾ **[العنكبوت الآية:3]**

د. ﴿ وَمَا مَنَعَ النَّاسَ أَن يُؤْمِنُوا إِذْ جَاءهُمُ الْهُدَى وَيَسْتَغْفِرُوا رَبَّهُم ﴾ **[الكهف، الآية:55]**

14. الجملة التي جاءت فيها كلمة (بعد) ظرف مكان هي:

1. لا يسمح لك بالدخول بعدَ قرعِ الجرس.
2. وصلت الطائرة بعدَ منتصف ليلة أمس.
3. أراك بعد غدٍ بإذن الله.
4. يقف المشجعون بعد خطّ النهاية بانتظار المتسابق الأول.

15. كلمة (نصف) التي تعرب نائباً عن المفعول فيه وردت في جملة:

1. المرأةُ شريكةُ الرجلِ ونصف المجتمع.
2. انتظرتُك نصفَ ساعة.
3. لسان الفتى نصفٌ ونصفٌ فؤاده.
4. قدّمت نصفَ رغيفي لصديقتي.

16. الجملة التي يعرب فيها المصدر المخطوط تحته مفعولاً فيه هي:

1. يُمنعُ دخول الطالباتِ إلى غرفة المعلمات.
2. انتظر الأنصار وصولَ النبيِّ - **صلى الله عليه وسلم** - إلى المدينة بفارغ الصبر.
3. تنتظرُ الأم أبناءها خروجَهم من المدرسة.
4. تأجّل موعد المسابقة نزولاً عند رغبة المشاركين.

السؤال الثاني:

اجعلي المصدر (أمل) مفعولاً لأجله في جملة مفيدة، على أن يكون مضافاً إلى معرفة.

السؤال الثالث:

املئي الفراغ فيما يأتي بما هو مطلوب بين الأقواس:

يسهر الطلبةُ ---------------- (مفعولاً لأجله)

يسهر الطلبةُ ----------------- (مفعولاً فيه)

يسهر الطلبةُ ------------------ (مفعولاً معه)

السؤال الرابع:

صلي بينِ الجمل الآتية والعامل في نصب المفعول لأجله في كل منها:

1. نضالُ الشعبِ دفاعاً عن أرضه حقّ ٌمشروع. اسم الفاعل
2. المذنبُ مسجونٌ تحقيقاً للعدالة. الفعل
3. نقدّرُ واصِلَ الرحم طاعة ً لله. صيغة المبالغة
4. قدّم المعطاءُ الطعامَ تكريماً لضيوفه. المصدر.

اسم المفعول

السؤال الخامس:

صلي بين الجمل الآتية والعامل في نصب المفعول معه في كل منها:

1. استيقظتُ وشروقَ الشمس. الصفة المشبهة
2. أبي قادمٌ والمالَ اللازم لشراء السلعة. اسم المفعول
3. اليائس مهجورٌ وحزنَه اسم الفاعل
4. دراستُك وسماعَ الموسيقى مدعاة للتشتت. الفعل المصدر

السؤال السادس:

ضعي الظرف (بعد) في جملتين مفيدتين بحيث يأتي في الأولى ظرف زمان وفي الثانية ظرف مكان.

السؤال السابع:

بيني نوع المضاف إليه بعد كل ظرف من الظروف المخطوط تحتها في كل مما يأتي:

1. إنّما يُعرفُ الحِلمُ ساعةَ الغضبِ. -----------------

2.قال تعالى: ﴿ وَاذْكُرُواْ إِذْ أَنتُمْ قَلِيلٌ مُّسْتَضْعَفُونَ فِي الأَرْضِ﴾ [الأنفال الآية:26] ------------

3. قال تعالى:﴿ وَقَالُوا الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي صَدَقَنَا وَعْدَهُ وَأَوْرَثَنَا الْأَرْضَ نَتَبَوَّأُ مِنَ الْجَنَّةِ حَيْثُ نَشَاء ﴾ **[الزمر،الآية 47] ---------------------**

السؤال الثامن

اقرئي كل جملة من الجمل الآتية واشكلي الكلمات التي تحتها خط:

1. كلٌّ شيخ وطريقته. ٣. ينسجم المطالعُ وقراءاته.
2. أعدّتِ القهوة ُ وقدوم الضيوفِ. ٤. يشتركُ الزوجُ والزوجة في رعاية أِبنائهما.

السؤال التاسع

أعربي ما تحته خط إعراباً تامّا:

1. قال الشاعر: لاتَطَأ ويحك النباتَ احتقاراً فهو نام ٍ من مزهر الخدّ نضر.

----

2. قال تعالى: ﴿ فَتَوَلَّ عَنْهُمْ يَوْمَ يَدْعُ الدَّاعِ إِلَى شَيْءٍ نُّكُرٍ﴾ [القمر الآية: 6]

----

3. نقول: سارتِ القافلة ُ وعونَ الله ِ.

الملحق (2)

خطة صفية لتدريس المفعول لأجله وفق طريقة التمثيل الدرامي.

الأهداف:

يتوقع من الطالبة بعد تطبيق هذا الدرس أن تكون قادرة على أن:

1- تتذكر مفهوم **المفعول لأجله: (مصدر منصوب يأتي لبيان سبب حدوث الفعل)**

2- تعرب **المفعول لأجله** إعراباً صحيحاً.

3- تميز العامل في نصب **المفعول لأجله.**

4- تستنتج أنَ **المفعول لأجله** يأتي نكرة ويأتي مضافاً إلى معرفة.

5- تستنتج أن **المفعول لأجله** يمكن أن يتقدم ويأتي في مطلع الجملة.

6- تميز **المفعول لأجله** من سائر المنصوبات.

الأساليب والأنشطة:

يتم اعتماد أسلوب الدراما التعليمية في تقديم الدرس، وصولاً إلى تحقيق الأهداف المعرفية بالإضافة إلى أهداف وجدانية ونفسحركية؛ من خلال نصّ درامي معد مسبقاً، تقدمه مجموعة من الطالبات أمام زميلاتهن في الغرفة الصفية.

عنوان النص: كرمُ أصيل

المكان: مضرب من مضارب البدو.(يعرض المشهد في مقدمة الصف).

الزمان: نهار أحد الأيام. (مدّة كل مشهد في الحصة الصفية من 10- 15 دقيقة).

الشخوص:

المفعول لأجله(الضيف)/ أبو السعد(المضيف)/ سعد(الابن) / حيدر(أستاذ في اللغة العربية)/الشيخ سالم (شيخ العشيرة).

الأدوات اللازمة:

1- الأزياء الملائمة للأدوار وهي عبارة عن: عباءات وكوفيّات وبعض الأثواب.

2- كحل لرسم اللحى والشوارب.

3- عدد من البسط والوسائد.

4- دلة قهوة وفناجين وسدر كبير مغطى بورق القصدير(المنسف)

5- وإبريق ماء ومنشفة.

خطوات سير الدرس:

- تنتقي المعلمة عدداً من الطالبات المناسبات قبل موعد الحصة بفترة كافية وتوزع عليهن نسخاً مصورة من النص وتوزع الأدوار؛ ليتدربن عليها تحت إشرافها كي تقدم لهن التوجيهات اللازمة وتصوّب ما يقعن به من أخطاء.
- تحفظ الطالبات أدوارهنّ، وتقوم المعلمة بتجهيز الأدوات والأزياء المطلوبة.
- تُجهّز الغرفة الصفيّة: مكان العرض، الديكورات.
- تعدّل الأدراج لجلسة بقية طالبات الصف بشكل يتيح لهن المتابعة بانضباط، ودون إعاقة لتحرّك الطالبات المؤديات للأدوار.
- يُكتب العنوان على اللوح وتُعرض الأهداف على وسيلة مناسبة.
- تمهّد المعلمة للمشهد أو تنيب عنها إحدى الطالبات المجيدات:

(ستعرض لنا زميلاتنا الطالبات عرضاً دراميا قصيراً نتمنى أن تفدن منه وتستمتعن بأحداثه، نرجو المتابعة شاكرات لكنّ تعاونكنّ في إنجاح هذا العمل من خلال المتابعة الدقيقة له).

- تقدم الطالبات المشهد الأول ثمّ يتوقفن لدقائق استعداداً للمشهد الثاني وبحيث يكون لدى الطالبات تشويق لمعرفة تتمة الأحداث.
- تعرض المعلمة شفافيات تتضمن أسئلة تقويمية متنوعة حول المفعول لأجله تستقيها من المشهد ذاته، كما تسأل عن القيم الواردة في النصّ.
- تقدّم الطالبات المشهد الثاني المتمم للمشهد الأول.
- بعد انتهاء العرض تتابع المعلمة طرح الأسئلة وتتعمد أن تبدأ الأسئلة بـ(لماذا) حتى توظف الطالبة المفعول لأجله من خلال إجابتها عن السؤال، مثال: لماذا كان العرب يرسلون أبناءهم إلى البادية؟ حرصاً على تعلم اللغة الفصيحة.
- تطلب المعلمة إلى الطالبات أن يستنتجن القاعدة، وبعد ذلك تعرضها على شفافية.
- تكلّف المعلمة الطالبات بواجب بيتي مناسب.

النص الدرامي المعدّ لتدريس المفعول لأجله (كرمٌ أصيل)

المشهد الأول

(في مضرب الشعر يقف البدوي أبو السعد مرحباً بضيفيه: الأستاذ حيدر والشيخ سالم).

البدوي: حيّ الله، أهلا ومرحبا، تفضلوا تفضلوا، صُبّ القهوة يا بني لعمك الشيخ والأستاذ حيدر.

الشيخ سالم: تسلم يا أخا العرب.

(يصب الغلام القهوة، فيهزّ الضيفان فنجانيهما مباشرة بعد رشف القهوة ويرجعانها،
إلاّ أن الغلام سعد لا يأخذ الفنجان من الشيخ سالم لأنه كان ينظر في الأفق)

الشيخ سالم: سعد... ما بالك يا بني !؟

سعد: اعذرني يا عمي الشيخ لكني أرى قطيعاً من الغنم آتياً من بعيد يسوقه رجل غريب.

الأستاذ حيدر: ما غريب إلا الشيطان يا سعد.

سعد: أقصد أنه ليس من وادينا يا أستاذ.

أبو السعد: يا هلا بالضيف.

(يقبل الرجل إلى المضرب) ويقول: السلام عليكم يا إخوان.

الجميع: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته.

الأستاذ: أهلا باللافي علينا تفضل اجلس (يجلسون ويقوم سعد بتقديم القهوة للضيف)

سعد: أهلا بك يا عم.. من أين جئت؟ يبدو عليك التعب... وما حاجتك؟

أبو السعد (ينهر ابنه): يا ولد... لا يجوز أن نسأل الضيف عن حاله قبل أن يرتاح ثلاثة أيام في ضيافتنا... خذ الأغنام واسقها وقل لوالدتك أن تحضر الطعام للضيف.

(وفي الوقت الذي يهمّ سعد بالخروج يقول الضيف: لا بأس يا...؟

أبو السعد: أنا أبو السعد وهذا شيخنا سالم والأستاذ حيدر أستاذ اللغة العربية.

الضيف: نعم الإخوان أنتم.

ويتابع: أنا من قرية المنصوبات... التي أصابها الجفاف هذا العام، وقد جئت طلباً للكلأ والماء، وقد ضربت في الأرض خوفاً على أغنام القرية من الجفاف والهلاك، وها قد حللت في مضاربكم أملاً في كرمكم وجودكم.

أبو السعد: وصلت ديارك يا أخي.

الأستاذ: لا حاجة لأن تعرّف بنفسك الآن فقد عرفتك.أنت... **المفعول لأجله.**

(يهزّ الضيف رأسه مبتسماً)

الشيخ سالم: وكيف عرفته يا أستاذ؟

الأستاذ: ألم يقل إنه من قرية المنصوبات؟ هذا أول برهان. وقد قدّم لنا نفسه بنفسه؛ فقد قال "جئت طلباً للكلأ وضربت في الأرض خوفاً على أغنامي وحللت في مضاربكم أملاً في كرمكم وجودكم ".

وقد بيّن من خلال قوله: (طلباً وخوفاً وأملاً) سبب حدوث الفعل.

وبذلك أجاب عن سؤال يبدأ بـ (لماذا)... لماذا جئت؟ولماذا ضربت في الأرض؟ ولماذا حللت في مضاربكم؟

أبو السعد: ستعرفنا عن نفسك بالتفصيل ولكن ليس قبل أن تتناول الغداء، هيّا شمّر عن ساعديك واغتسل استعداداً للمنسف.

يضحك **المفعول لأجله** ويقول: بما أنك قلت شمّر استعداداً وقد استخدمتني في جملتك فلا يمكنني أن أرفض هذه الدعوة (يقوم ليغتسل).

يقول **أبو السعد:** الجميع سيتغدى عندي اليوم حبّاً وكرامة لضيفنا، ضيف وادنيا.

الشيخ سالم: الأصل أن يتغدى الضيف في بيت الشيخ احتراماً لقدره ومقامه.

أبو السعد: ما دمت في داري يا شيخ فهي خير دار.

الشيخ: جزاك الله خيراً، إذاً غداً تحضرون إلى داري استجابة لدعوتي لكم وللضيف.

(يجلسون حول سدر المنسف)

المفعول لأجله: بارك الله بكم جميعاً ولكني لن أطيل المقام تخفيفاً عليكم يا أهل الجود.

ثم إنّ عليّ أن أعود إلى قريتي غداً خشيةَ انشغال قومي على ماشيتهم.

الأستاذ حيدر: وكيف الحال في قرية المنصوبات؟

المفعول لأجله: أتراك تسأل عن جاري الحال أم عن الحال بشكل عام؟ (فيضحكون معاً)

الأستاذ حيدر: لا أنا أسأل عن الأحوال بشكل عام بعد موسم الجفاف إلا أني سأسألك بعد ذلك عن الحال تحديداً.

المفعول لأجله: لقد هلك الناس والزرع من العطش ومعظمهم رحلوا عن القرية هرباً من القحط.
ماذا ترغب أن تسأل عن (الحال)؟

الأستاذ: بعض طلبتي يخلطون بين الحال وبينك فكيف أعينهم على تجاوز ذلك؟

المفعول لأجله: ببساطة أقول: أنا أقل المنصوبات تعقيداً وما يميزني أنني مصدر منصوب. والطلبة يعرفون المصدر حقّ المعرفة. فعندما قلت: (جئت طلباً للكلأ) طلباً، مصدر للفعل (طلب) و(هربت خوفاً من الجفاف) خوفاً، مصدر للفعل (خاف).أما لو قلت (جئت طالباً للكلأ) و(هربت خائفاً من الهلاك) فطالباً وخائفاً اسمان من المشتقات وهما كما نعلم اسما فاعل وقد أتيا إجابة عن سؤال يبدأ بـ (كيف) كيف جئت وكيف هربت؟ جئت طالباً وهربت خائفاً... فالحال في الغالب اسم مشتق يدل على وصف.

أما **المفعول لأجله** فلا يكون إلا مصدراً وقلبياً غالباً نحو: رغبةً، حباً، خوفاً، قلقاً...الخ.

الشيخ سالم: إذاً أنت مصدر يا مصدر الخير... وهل أنت نكرة دائماً... لا تؤاخذني ما أقصد الإساءة.

المفعول لأجله: لا عليك.. أفهم قصدك، أنا آتي نكرةً تارة ومعرفاً بالإضافة تارة أخرى.
ألم أقل مرةً (حللت على مضاربكم أملاً في كرمكم)
وقلت مرة (لن أطيل البقاء خشيةَ انشغال قومي)؟

الشيخ سالم: وأستطيع أن أقول: نرغب في بقائك أملَ المزيد من المعرفة، ولا نريد أن نضغط عليك خشيةً من إحراجك.

المفعول لأجله: ما شاء الله أنتم تتعلمون بسرعة يا أهل البادية؛ فاللغة الفصيحة طبعكم وسليقتكم... لذلك كان أهل المدينة يرسلون أبناءهم إلى البادية....**(يكمل الأستاذ حيدر مباشرة):** حرصاً على تعليم أبنائهم العربية في صغرهم فينشؤون عليها سليمةً حتى لو لم يعوا قواعد النحو والإعراب التي نرهقُ أبناءنا بها اليوم.

(يأتي سعد وهو يلهث)...

المفعول لأجله: ها قد أتى **سعد** ولكن ما سبب تأخره ولماذا هو مسرعٌ هكذا؟ (نهاية المشهد الأول)

المشهد الثاني:

يدخل سعد المضرب يلتقط أنفاسه ثمّ يقول: السلام عليكم، ها قد رعيت الغنم لك يا عم تكفيراً عن تسرعي في سؤالك عن حاجتك قبل راحتك.

المفعول لأجله: بوركت يا بني وأنا مسرور بك لأنك استخدمتني في جملتك؛ فقد قلت (تكفيراً).

سعد (بحماسة): آه.. إذن أنت **المفعول لأجله**، أنا أحبك جداً أنت (مصدر منصوب يُذكر لبيان سبب حدوث الفعل)، أنا أجدك من أبسط المفاعيل. هل لي أن أسألك سؤالاً رغبةً مني في التعرف إليك أكثر.(يجلس بجانبه)

المفعول لأجله: ما دمت استخدمتني ثانية فلك أن تسأل ما شئت يا سعد.

سعد: ما العامل في نصبك؟.. أوليس الفعل؟

المفعول لأجله: بلى، إنه الفعل.

سعد: وهل يمكن أن يُستغنى عن الفعل في الجملة التي تردُ فيها؟

المفعول لأجله: هذا سؤال يدلّ على نباهة وذكاء يا سعد.
نعم يمكن أن يُستغنى عن الفعل إذا أتي بمصدره أو أحد مشتقاته.

سعد: هل يمكنك أن توضح ذلك بأمثلة.

المفعول لأجله: على الرحب والسعة كأن أقول (خروجي من القرية طلباً للكلأ ضرورةٌ ملحة)

سعد: وبهذا تكون هذه جملةً اسمية المبتدأ فيها خروجي وضرورةُ خبره.
ويبقى إعرابك- أقصد طلباً- مفعولاً لأجله منصوب وعلامة نصبة تنوين الفتح.

المفعول لأجله: رائع يا سعد.

سعد: انتظر سأذكر لك مثالاً (طبخُ الطعام إكراماً للضيف من أهم عادات البدو).

فيردّ **المفعول لأجله** مبتسماً: و(سقيُك للأغنامِ ابتغاءَ الأجر مشكورٌ يا سعد).

أبو السعد: يبدو أنكما قد انسجمتما في الحديث.

المفعول لأجله (يربّت على ظهر سعد): لقد سعدت بصحبتكم والله يا أبا سعد.

واتقاءً لهبوط الليل سأنصرف هذه الساعة إلى قريتي.

أبو السعد: ماذا قلت كيف تقول ذلك؟!

المفعول لأجله: أتعجبتَ لأني ذكرت نفسي في مطلع الجملة قبل الفعل؟

ألا تعلم أنه يجوز أن يتصدر المفعول لأجله الجملة فأقول:

اتقاءً لهبوط الليل سأنصرف الآن، أو سأنصرف الآن اتقاءً لهبوط الليل

أبو السعد: ليس لهذا تعجبت صدر الجملة لك يا رجل، ولكني أتعجب من تعجلك في الرحيل.

رغبةً منا في تعلّمِ المزيد سألتك بالله أن تبقى مدة أطول.

المفعول لأجله: نزولاً عند رغبتك سأبيت حتى الصباح، ولكني لا أجد أنكم بحاجة لتعلم المزيد. فقد عرفتم عني كل شيء.

- أني مصدر منصوب أذكر لبيان سبب حدوث الفعل.
- وآتي نكرة أو معرفاً بالإضافة إلى ما بعدي.
- ويعمل فيّ الفعل ومصدره أو أحد مشتقاته.
- ويمكن لي أن أتصدر الجملة.

الشيخ سالم: فلماذا وافقت أن تنزل عند رغبتنا إذاً؟

المفعول لأجله: وافقت...حباً لكم وعرفاناً بجودكم وحسن ضيافتكم.

الجميع بفرح: حيّاك الله أيها **المفعول لأجله**.